

QUELQUES NOTIONS SUR L'INTERLANGUE

— le cas des apprenants japonais —

Moritoshi Usui

Introduction

Cette étude a pour objet d'approfondir les problèmes théoriques concernant l'état actuel de l'interlangue de l'apprenant japonais. Elle est centrée notamment aux erreurs qui suscitent certains problèmes psychologiques et didactiques lors de l'apprentissage du système temporel du français d'aujourd'hui. Dans cette perspective, l'analyse portera non seulement sur le système temporel comme tel, mais aussi sur les microsystèmes des temps grammaticaux qui devraient fonctionner dans leur ensemble. Ceci montrera également un processus suivant lequel les apprenants acquièrent leur propre système (= interlangue).

Il va sans dire que la tâche de l'analyse de ce niveau de l'apprentissage a acquis une signification didactique afin d'établir, d'abord, la description du système "idiosyncrasique" (P. Corder, 1973) de l'apprenant, ensuite pour savoir pourquoi un apprenant a appris telle ou telle règle

et non pas d'autres et comment il a intériorisé ce système qui lui est propre. Cette analyse est reconnue comme méthode importante pour bien saisir la règle telle qu'elle est apprise par l'apprenant.

Ainsi, nous montrerons dans cet article les problèmes théoriques et didactiques comme des notions "clef" qu'il reste à réexaminer. Ceci suggèrera également la question d'interaction causant la perturbation des notions des "temps-aspect" au sein des apprenants japonais.

1. — Apprentissage et Erreurs

Dans l'enseignement dit traditionnel des langues étrangères (LE), on a porté très peu d'attention sur un énoncé déviant commis par un apprenant. Cet énoncé déviant que l'on appelle "erreur" a longtemps été considéré simplement comme indice de non-maîtrise de la langue qu'il apprend.

Cette attitude sur l'enseignement des LE a montré l'incapacité linguistique et didactique d'expliquer ce qui se passe, en réalité, dans le processus de l'apprentissage des LE. Dès lors, l'accent a été mis sur les recherches linguistiques et psycholinguistiques de l'apprenant plutôt que sur la technique de l'enseignement qui ne tenait compte que de très peu d'aspects de l'apprenant.

P. Corder a présenté une hypothèse intéressante au sujet de cette question: L'erreur est significative en ce sens qu'elle est systématique. L'apprenant utilise un système linguistique spécifique à chaque stade de son développement, bien que le système de l'enfant ne corresponde pas au système de l'adulte et que le système de l'apprenant ne coïncide pas avec celui de la LC. Les erreurs des apprenants reflètent ce système (de l'enfant) et sont elles-mêmes systématiques (1). Cette hypothèse provient de la constatation que "quelqu'un qui apprend une LE "possède une langue" en ce sens que son activité langagière obéit à

des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques" (2).

Cela revient à dire que l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et une formation d'hypothèses que formulent les apprenants au fur et à mesure de leur apprentissage et non une simple habitude de la pratique linguistique ou une accumulation des règles fragmentaires. Auparavant, N. Chomsky (1966) avait déjà entrepris une réflexion "épistémologique" sur le problème de l'acquisition des langues qui avait été négligée pendant longtemps: le locuteur d'une langue sait beaucoup de choses qu'il n'a pas apprises. On ne peut rendre compte de son comportement linguistique normal en termes de "contrôle des stimuli", de "conditionnement", d'"agencement", de "structure d'habitude", ou de "disposition à répondre" (3).

L'hypothèse de P. Corder rejoint ainsi la théorie chomskienne dans la mesure où l'expression "compétence transitoire" (4) utilisée par P. Corder lui-même a été inspirée par la notion de compétence qu'est "la capacité d'engendrer les phrases jamais rencontrées" (5). Il n'est pas étonnant, en ce sens, que les théories behavioristes qui ont prévalu pendant longtemps dans ce domaine, notamment celle de "Stimuli-Réponse" (Cf. B.F. Skinner, 1957), ne soient plus adéquates pour expliquer ce processus langagier de l'apprenant (6).

Donc, il est évident que l'apprenant teste à tout moment son hypothèse inadéquate ou imparfaite (donc transitoire) lorsqu'il exprime sa pensée à travers la langue cible (LC). Tantôt son hypothèse est applicable, tantôt elle ne l'est pas. Or l'erreur demeure toujours à l'état latent chez l'apprenant, même si celui-ci ne commet pas d'erreurs dans la pratique communicationnelle. En général, l'erreur est provoquée lorsque le niveau de la compétence de l'apprenant est inférieur à celui de la pensée qu'il exprime ou lorsqu'il est contracté dans une situation de

communication particulière.

Quoi qu'il en soit, cette idée nous permet de dire que l'on ne pourrait pas apprendre les LE sans commettre des erreurs. Si l'apprentissage est une activité cognitive, complexe et intellectuelle, l'erreur est un indice sain et nécessaire même pour l'apprenant. L'erreur, en ce sens, porte toujours des renseignements précieux sur la stratégie d'apprentissage dont les enseignants des langues doivent connaître le mécanisme pour améliorer la technique d'enseignement.

2. — Travaux récents de la psycholinguistique

A. — Objectif psycholinguistique

L'erreur est le résultat d'une activité cognitive et elle porte toujours des informations importantes sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la règle de la LC. Ainsi, la recherche linguistique et *psycholinguistique* sur le SI n'est pas sans influencer la méthode de l'analyse des erreurs.

“La psycholinguistique a pour objet, non la description scientifique du langage, mais celle des processus d'utilisation de la langue, Elle s'intéresse aux relations liant les messages et l'individu qui transmet ou reçoit ces messages” (7). Si la linguistique analyse et décrit le code ou le message comme tel, la psycholinguistique s'occupe de la façon dont l'individu (ou l'apprenant) interprète et réagit à ce message. D'après Osgood et Sebeok (1965), “la psycholinguistique étudie directement les processus d'encodage et de décodage, qui mettent en relation des états de messages avec des états de l'émetteur et du récepteur” (8). Donc, elle ne doit pas être confondue avec d'autres disciplines (i.e, science sociale tels que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, etc. qui s'intéressent entre autres au psychisme de l'homme et son interaction avec la société). Autrement dit, la psycholinguistique est l'une

des disciplines qui étudient la communication humaine dans laquelle l'analyse du processus d'encodage et de décodage est une tâche primordiale. Quant à nous, cette discipline sera appliquée pour connaître le mécanisme des paroles (i.e, énoncés erronés) émises par l'individu en tant qu'apprenant d'une LE.

B. — Méthode non-contrastive

Il est bien évident que l'erreur a deux origines: la *cause interlinguale* et la *cause intralinguale*. L'origine des erreurs de l'apprenant dépend de la base linguistique, psycholinguistique et socioculturelle de l'apprenant. L'erreur de cause interlinguale concerne non seulement l'interférence de la LM de l'apprenant, mais aussi l'interférence de la LE1 par rapport à laquelle il fait analogie. En ce sens, la recherche de la linguistique contrastive est un moyen nécessaire pour la découverte du mécanisme des erreurs.

Comme l'affirme F. Debyser (1970), "même à un niveau plus avancé, sa compétence en L2 n'atteint pas celle d'un "native speaker" et risque de rester potentiellement moins productive et qualitativement différente parce qu'elle est modifiée par la compétence en L1, tant au niveau des structures profondes que dans les règles transformationnelles permettant de réaliser les structures de surface" (9). Les apprenants sont souvent tentés d'appliquer à des structures profondes de la LC semblables à celles de la LB des règles de transformation propres à leur LM qui sont différentes de celles de la LC. C'est dans cette perspective que l'identification et l'analyse d'interférence entre deux langues en contact (10) ont été pendant longtemps l'un des aspects centraux de l'étude du bilinguisme.

L'erreur de cause intralinguale relève de la recherche psycholinguistique que préconisent la plupart des linguistes d'aujourd'hui. Nous constatons souvent le cas où "les apprenants éprouvent des difficultés par rapport à des aspects de la LC où ils réussissent à l'expression" (11) et qu'ils trouvent "faciles" des points de la LC où ils échouent. Ceci relevant du psychisme de l'apprenant, la linguistique contrastive reste incapable de répondre à cette question. Parfois l'erreur intralinguale échappe à l'analyse purement contrastive des deux langues. Les causes qui provoquent souvent la fossilisation dans les termes de "surgénéralisation", "stratégie d'apprentissage", "non-connaissance de restriction de règles", etc... sont normalement dues à cette caractéristique de l'erreur.

En effet, d'après les travaux récents de la recherche psycholinguistique, c'est l'erreur intralinguale qui reflète la compétence de l'apprenant à un stade donné. W. Nemser a clairement expliqué l'importance de cette recherche:

"At post-initial stages of language learning, the prior learning which conditions subsequent learning includes not only the learner's knowledge of LS (=LB) but his own recent experience in language acquisition — his knowledge of LA (=SI) — as well. He is no longer the pristine speaker of LS assumed by dialinguistic analysis, but also the user of a more recently acquired system. Thus the precepts of contrastive analysis itself force the inclusion of reference to LA data in the prediction and elucidation of his subsequent learning behavior" (12).

C'est sur ce plan méthodologique que l'on peut interpréter ce que dit R. Porquier (1974), "Les effets de transfert et d'interférence ne se produisent pas uniquement entre LB et LC, mais aussi à l'intérieur du stock précédemment acquis par l'élève en LC" (13).

C. — Autour de “l’interférence”

Le terme *interférence* est le “mot-clef” dans l’analyse des erreurs. Pourtant, étant donné sa réalité complexe, ce terme s’emploie souvent avec des significations différentes suivant les linguistes. Donc, il nous semble nécessaire de faire une définition claire pour éviter la confusion terminologique (14).

Debyser distingue tout d’abord l’interférence du transfert. Pour lui, le transfert est un effet positif d’un apprentissage sur un autre (=facilitation), tandis que l’interférence est défini comme un effet négatif (=inhibition). Ensuite, l’interférence porte deux effets suivant les tâches: A et B. L’*interférence proactive* relève de l’apprentissage d’une tâche B suivant celui d’une tâche A. L’*interférence rétroactive* relève de l’apprentissage A par suite de l’apprentissage B (15). Quant à nous, les termes “interférences” et “transfert” sont tous deux utilisés au sens de l’effet négatif (donc, inhibition). Notre étude sera effectuée uniquement sur l’effet proactif de l’apprentissage. L’interférence est donc défini comme *effet proactif au sens d’inhibition par l’intervention des systèmes différents*. Nous étudierons ce problème sur deux axes suivants: axes psycholinguistique et pédagogique.

a. — Aspect psycholinguistique

D’après la psychologie du comportement et la théorie de l’apprentissage, l’interférence est “une contamination de comportements” (16). Mais celle-ci est mieux expliquée par “l’effet négatif que peut avoir une habitude sur l’apprentissage d’une autre habitude” (17).

Freud définit ce phénomène comme des actes manqués, qui résulte de l’interférence de deux intentions différentes: l’une troublée, l’autre perturbatrice; “La seule différence qui existe entre les différentes catégories de cas consiste en ce que dans certains d’entre eux, comme dans

les lapsus par opposition, une intention en remplace entièrement une autre (=substitution), tandis que dans d'autres cas a lieu une déformation ou une modification d'une intention par une autre, avec production de mots mixtes ayant plus ou moins de sens" (18). L'intention de s'exprimer dans la LM ou dans la LE1 (=intention perturbatrice inconsciente) existe à l'état latent chez l'apprenant dans la situation de l'apprentissage d'une LE. L'apprenant d'une LE est donc toujours exposé au stimulus qui provoque la fausse analogie.

Ainsi le phénomène de généralisation explique un comportement linguistique fort normal. "La généralisation est un facteur d'économie dans l'apprentissage: dans la vie réelle, et par rapport à l'adaptation biologique des individus, la généralisation joue un rôle important en ne rendant pas nécessaire le conditionnement à tous les aspects d'un stimulus générique" (19). Autrement dit, la généralisation est une source qui permet un comportement d'équilibre dans l'acquisition d'une langue. Toutefois, dans l'apprentissage d'une LE notamment par les adultes, cette source d'équilibre peut être également une source d'erreurs faute de capacité à discriminer des stimuli plus ou moins similaires. Dans ce cas, il existe deux sources d'interférence:

- 1.—La règle de la LC est plus complexe que celle de la LB.
- 2 —La dissymétrie sémantique des unités correspondantes entre les deux systèmes (LM, LE).

Or, l'apprentissage d'une langue ne repose pas sur de simples stimuli sensoriels: "excitant — objects". Comme le dit R. Jakobson, cet aspect psychologique peut provoquer les troubles de la similarité (=fonctionnement paradigmatique) et ceux de la contiguïté (=fonctionnement syntagmatique). "Il est clair que les troubles de la parole peuvent affecter à des degrés divers la capacité de l'individu de combiner et sélectionner les unités linguistiques, et, en fait, la question de savoir laquelle de ces deux opérations est principalement tou-

chée s'avère d'une grande portée pour la description, l'analyse et la classification des différentes formes d'aphasie" (20). C'est dans ces termes que toutes les erreurs peuvent être analysées soit sur l'axe paradigmatique, soit sur l'axe syntagmatique. Nous pensons que, suivant cette opération, l'erreur concernant les temps verbaux est provoquée par la perturbation sur l'axe paradigmatique, car l'erreur dans le système temporel est principalement considérée comme un choix sémantique des unités similaires: fonctionnel ou notionnel.

b.— Aspect pédagogique

L'aspect pédagogique est un autre problème que l'on ne peut pas négliger dans la détermination de l'interférence. Ceci est d'autant plus important que pratiquement tous les apprenants passent, quel que soit le degré d'intensité de formation, la période où le métalangage domine. En ce sens, la méthode d'enseignement et la présentation métalinguistique peuvent favoriser ou au contraire limiter les phénomènes d'interférences. Nous pensons que, comme hypothèse, les interférences, limitées ou favorisées, dépendent des stades suivants

Stade 1: Apprentissage de la règle morphosyntaxique

Tous les apprenants, dans cette étape, doivent apprendre par coeur toutes les formes des temps de la LC. L'attention est centrée sur la "conjugaison" du temps en question.

Stage 2: Apprentissage de la règle sémantique

Pratiquement, tous les apprenants risquent de formuler une fausse hypothèse à ce stade, si la méthode d'enseignement et la présentation métalinguistique ne sont pas adéquates. L'apprentissage de la règle sémantique est subdivisé en deux parties:

1).— Règle du fonctionnement temporel,

2).— Règle du fonctionnement aspectuel.

1).— Règle du fonctionnement temporel

C'est à cette étape que les apprenants commencent à être "perturbés" devant la diversité des critères qui expliquent la "valeur temporelle". La "*Grammaire Larousse*" (21) explique, par exemple, la valeur temporelle de l'IMP dans les rapports avec les autres temps: avec le PS (=Passé simple), le PC et un autre IMP. Par exemple, le PS "décrit les circonstances qui existaient avant l'action rapportée au PS et qui durent encore après son achèvement" ou l'IMP "s'intercale pour commenter un fait rapporté", ou encore cela "peut souligner la conséquence des faits antérieurs" (22).

Le critère change suivant les circonstances de l'emploi des temps. C'est pourquoi J. Courtillon (1981) a critiqué ce type de présentation métalinguistique: "Un examen, même rapide, de la *Grammaire Larousse* montre que, dans l'explication d'une même valeur, on fait toujours appel à une pluralité de critères, c'est—à—dire qu'on envisage la règle selon des points de vue différents. On fait appel dans un même paragraphe à des critères explicatifs de type notionnel, de type fonctionnel, de type logique, et même de type psychologique" (23). Le problème s'accroît lorsque les apprenants doivent affronter l'effet aspectuel qui réside intrinsèquement dans le "temps".

2).— Règle du fonctionnement aspectuel

Avec le PC, "l'IMP permet l'évocation de la durée" (24). Alors, comment les apprenants peuvent-ils interpréter ou différencier les phrases suivantes à partir du métalangage que nous venons de voir?:

- a. — Il prenait le métro tous les jours.
- b. — Il a pris le métro à Paris tous les jours.

Ce qui nous permet de distinguer ces phrases est le métalangage précis sur la valeur aspectuelle née dans l'emploi de ce temps. Avec le critère précédent, il serait plutôt normal que les apprenants formulent ce type de phrase (i.e, phrase a.) qui a une trace de durée ou habitude dans son idée. Or les phrases a. et b. sont toutes les deux "grammaticales". La phrase a. évoque une habitude qui n'est plus une réalité: "il prenait..." par rapport à la situation actuelle, c'est pour cette raison qu'elle est fréquemment suivie de la conjonction: "mais...". Le psychisme du locuteur "vit" le déroulement de l'action passée, celui-ci étant vu par rapport à la situation du moment de la parole. Devant la nomenclature de "la durée" ou de "l'habitude", les apprenants ont souvent du mal à intégrer les notions de telle sorte qu'ils puissent distinguer les temps français.

Cependant, dans la plupart des cas, les locuteurs natifs (i.e, les Français) considèrent la phrase b. "plus correcte" ou normale, car c'est un fait terminé et on constate tout simplement l'expérience qui s'est déroulée pendant un certain temps. Le psychisme du locuteur n'est pas le même entre les deux phrases. Nous supposons que les apprenants n'intègrent ces règles qu'à travers le métalangage pertinent basé sur la présentation des temps opposés. C'est dans cette perspective que nous supposons important de déterminer et de délimiter les zones des temps susceptibles d'influencer l'acquisition d'un autre temps.

Conclusion

Le système temporel, sur lequel notre analyse a été faite, est l'un des systèmes les plus complexes parmi les problèmes linguistiques, car il serait, sans aucun doute, possible de trouver un système des temps grammaticaux quelles que soient les langues. En fait, c'est justement ces phénomènes de ressemblances et de différences qui provoqueraient souvent l'interférence.

Nous croyons que l'erreur est une déformation linguistique d'une LC

due non seulement à l'influence de LB et LC, mais aussi du stock précédemment acquis en LC et les autres langues étrangères déjà acquises par un apprenant. Donc, il faut également tenir compte des facteurs psycholinguistiques divers se manifestant dans le processus de l'organisation du système de l'apprenant au cours de son apprentissage d'une LE. Cette idée est basée sur le fait que l'erreur est non seulement inévitable, mais aussi psycholinguistiquement cohérente dans une didactique des LE, bien que l'on puisse éviter ou diminuer un certain nombre d'erreurs avec une technique pédagogique de plus en plus poussée, ce qui correspond, d'ailleurs, à la théorie cognitive de l'apprentissage. En fait, il n'y a pas d'erreurs sans apprentissage et l'apprentissage englobe en soi le problème des erreurs. L'erreur systématique est, en ce sens, un indice de l'apprentissage tout à fait normal.

Il se peut qu'il y ait interférence lorsqu'il y a une structuration plus complexe en LC qu'en LB. Mais nous pensons que les difficultés reposent sur une structuration différente du système temporel tout entier qui existe entre les deux systèmes, plutôt que sur la notion "simplicité" de LB par rapport à LC, ce qui cause le problème sémantique du système temporel. Nous suggérons également que les apprenants japonais commettent des erreurs de temps à cause des difficultés intrinsèques de LC et que ceci est principalement causé par la difficulté de discriminer les temps similaires, ce qui demanderait l'analyse d'erreurs au niveau des microsystèmes. L'analyse d'interlangue du système temporel devrait être faite dans cette perspective.

A cet égard, le processus caractéristique de l'intériorisation de la règle de LC n'est pas unidirectionnel. Autrement dit, les phénomènes de transfert et d'interférence peuvent apparaître tant vers le stade ultérieur que vers le stade antérieur dans l'apprentissage de LC. Il s'agit justement, dans ce cas, de la résystématisation qui devrait avoir lieu au niveau psycholinguistique de l'apprenant.

NOTES

- (1) Cf. P. Corder, "The significance of learners' errors (1967)", in *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981, p. 10.
- (2) "The language learner at all points of his learning career "has a language" in the sense that his behavior is rule governed and therefore, in principle, describable in linguistic terms". P. Corder, "The elicitation of interlanguage", in *op. cit.*, éd, 1981, p. 56.
- (3) N. Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Seuil, Paris, 1969, p. 112. A propos de l'aspect cognitif et créatif du langage, voir également N. Chomsky: *Current Issues in Linguistic Theory*, Mouton & Co., The Hague, 1964.
- (4) Cf. S.P. Corder, *The Study of Interlanguage*, in S.P. Corder, éd. 1981.
- (5) N. Chomsky, *op. cit.*, édit. 1965.
- (6) Cf. B. Skinner, *Verbal Behavior*, Appleton-Century-Crofts, New-York, 1957. Voir également N. Chomsky, *A Review of Skinner's Verbal Behavior* (1963).
- (7) H. Hörmann, *Introduction à la psycholinguistique*, Larousse, Paris, 1972, p. 22.
- (8) "..., psycholinguistics deals directly with the processes of encoding and decoding as they relate states of messages to states of communicators". C.E. Osgood, T.A. Sebeok, *Psycholinguistics*, Indiana University Press, Bloomington, 1965, p. 4.
- (9) F. Debyser, "La linguistique contrastive et les interférences", in *Langue française*, n. 8, déc., 1970, Larousse, Paris, p. 48.
- (10) Cf. U. Weinreich, *Language in Contact*, Mouton & Co., The Hague, 1953.
- (11) E. Kellerman, "La difficulté, une notion difficile", in ENCRAGES (Numéro spécial de linguistique appliquée), automne, 1979, p. 68.
- (12) W. Nemser, *op. cit.*, p. 62.
- (13) R. Porquier, *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, Université de Paris 8, Thèse de 3ème cycle, 1974.
- (14) A ce propos, nous avons été inspirés par les travaux de F. Debyser, *op. cit.*, 1970.
- (15) *Ibid.*, pp. 36-37.
- (16) *Ibid.*, p. 34.
- (17) Modern Language Association, New York, 1963, cité par Debyser.
- (18) *Introduction à la psychanalyse*, cité par Debyser, p. 35.

- (19) J. Le Ny, *Le conditionnement*, 1961, cité par Debyser.
- (20) R. Jakobson, *Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances*, cité par F. Debyser, *op. cit.*, p. 54.
- (21) J.C. Chevalier, *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse, Paris, 1964, p. 341.
- (22) *Ibid.*, p. 341.
- (23) J. Courtillon, "Approche de la compétence dans le domaine des temps du passé", in FDM, n. 163, août-sept., 1981, p. 60.
- (24) J.C. Chevalier, *op. cit.*, 1964, p. 341.

Remerciements

L'auteur remercie monsieur Kiyoshi Kurata, professeur à l'Université Kanagawa, pour la critique et le conseil bien encourageant.